

Kopmann, Henrike; Zeinz, Horst

Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 2, S. 263-281



Quellenangabe/ Reference:

Kopmann, Henrike; Zeinz, Horst: Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 2, S. 263-281 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-167496 - DOI: 10.25656/01:16749

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-167496>

<https://doi.org/10.25656/01:16749>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2016

■ *Thementeil*

**Konzeptualisierungen des Biografischen –
Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher
Perspektiven in der Pädagogik**

■ *Allgemeiner Teil*

Besatzungskinder in Deutschland nach 1945 – Bildungs-
und Differenzerfahrungen

Effekte von computergestützten, formativen Tests mit
unterschiedlichen Rückmeldeformaten auf Lernleistungen
im naturwissenschaftlichen Unterricht

Lehramtsstudierende und Inklusion

■ *Essay*

Logiken und Funktionsweisen von hochschulischen
Internationalisierungsstrategien

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik

Bettina Dausien/Andreas Hanses

Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität
biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik.

Einführung in den Thementeil 159

Hans-Christoph Koller

Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven
bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung

..... 172

Christine Thon

Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte?

Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung 185

Gerhard Riemann

Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit.

Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen
im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung

und Rekonstruktion 199

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Konzeptualisierungen des Biografischen –

Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik“ 215

Allgemeiner Teil

Elke Kleinau

Besatzungskinder in Deutschland nach 1945 – Bildungs- und Differenzerfahrungen	224
---	-----

Uwe Maier/Christoph Randler/Nicole Wolf

Effekte von computergestützten, formativen Tests mit unterschiedlichen Rückmeldeformaten auf Lernleistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht	241
---	-----

Henrike Kopmann/Horst Zeinz

Lehramtsstudierende und Inklusion – Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung	263
---	-----

Essay

Ulrich Binder

Logiken und Funktionsweisen von hochschulischen Internationalisierungsstrategien	282
---	-----

Besprechung

Klemens Ketelhut

Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen, Diskurse. Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen	297
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	300
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Conceptualizations of the Biographical – On the topicality of biographic-scientific perspectives in pedagogics

Bettina Dausien/Andreas Hanses

Conceptualizations of the Biographical – On the topicality of biographic-scientific perspectives in pedagogics. An introduction 159

Hans-Christoph Koller

Education and Biography – Problems and perspectives of biographical research oriented by the philosophy of education 172

Christine Thon

Biographical Obstinacy – Resistant Subjects? Subject-theoretical perspectives in biographical research 185

Gerhard Riemann

Approaches to the Biographical in Practical Social Work – Reflections on central tasks and elements of professional action and on forms of their detection and reconstruction 199

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Conceptualizations of the Biographical – On the topicality of biographic-scientific perspectives in pedagogics” 215

Contributions

Elke Kleinau

Occupation Children in Germany after 1945 – Educational experiences and experiences of difference 224

Uwe Maier/Christoph Randler/Nicole Wolf

Effects of Computer-Based, Formative Tests with Diverse Feedback Formats on Student Performance in Science Classes 241

Henrike Kopmann/Horst Zeinz

Student Teachers and Inclusion – Attitude-related resources, susceptibility to stress with regard to diverse special needs, and ideas on individual support 263

Ulrich Binder

Logics and Functionalities of Strategies of Internationalization on University Level	282
Book Reviews	297
New Books	300
Impressum	U3

Henrike Kopmann/Horst Zeinz

Lehramtsstudierende und Inklusion

Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag thematisiert Kompetenzanforderungen, wahrgenommene Belastungen sowie externe und interne Ressourcen in Hinblick auf inklusive Lernsettings im Rahmen einer 2013 an 66 Lehramtsstudierenden durchgeführten Fragebogenerhebung. Es zeigt sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die Annahme veränderbarer Fähigkeiten sowie ein ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis positiv mit proinklusiven Einstellungen korrelieren. Die Anforderungen inklusiven Unterrichts antizipieren die befragten Studierenden insbesondere hinsichtlich der Klassenführung, didaktischer Adaptionen sowie der Etablierung unterstützender Peer-Beziehungen.

Schlagnworte: Inklusion, adaptive Lehrkompetenz, Lehramtsstudierende, Selbstwirksamkeit, einstellungsbezogene Ressourcen

Ein inklusives Bildungssystem, in dem alle Heranwachsenden miteinander lernen und Zugang zu hochwertiger Bildung erhalten – diesem Ziel verpflichtete sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009. Inklusion als Menschenrecht beschreibt die Vorstellung einer gleichberechtigten und vorurteilsfreien Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Diesem weiten Begriffsverständnis folgend, bezieht sich Inklusion nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern impliziert vielfältige Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. den sozio-kulturellen, sprachlichen und religiösen Hintergrund, das Geschlecht oder Alter einer Person. Im Unterschied zu integrativen Ansätzen fordert die Inklusion die Modifikation bestehender Strukturen und nicht etwa die Anpassung an ein als ‚normal‘ deklariertes System (Barkowsky, 2011; Häberlein-Klumpner, 2009). Die vorliegende Untersuchung betrachtet die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die gewählte Fokussierung des weiten und sehr umfassenden Inklusionsbegriffs ist im Zuge der anvisierten Konkretisierung einer empirisch handhabbaren Forschungsfrage unumgänglich. Trotz dieser forschungsmethodisch notwendigen Eingrenzung werden die Komplexität vielfältiger, sich überschneidender Heterogenitätsdimensionen und die Annahme einer nicht-kategorialen, untrennbaren Bandbreite individueller Heterogenität anerkannt. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen dabei eine in sich heterogene Zielgruppe inklusiver Bildungsbemühungen dar, die nicht auf das Merkmal des besonderen pädagogischen Förderbedarfs zu reduzieren ist.

Im Zuge der Inklusion stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, Unterricht für eine sehr heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu gestalten. Dabei ergeben sich zum einen Belastungen in Bezug auf inklusive Settings, zum anderen lassen sich aber auch externale wie internale Ressourcen identifizieren, um den Anforderungen inklusiven Unterrichts gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag beleuchtet diesen Themenkomplex zunächst auf der Basis ausgewählter Diskurslinien sowie empirischer Forschungsbefunde. Daran anschließend wird eine 2013 durchgeführte Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Münster vorgestellt. Untersucht wurden einstellungsbezogene Ressourcen im Kontext schulischer Inklusion und das Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse. Zudem generierten die teilnehmenden Studierenden Ideen zur Umsetzung einer inklusiven Individualförderung.

1. Belastungen und Ressourcen im Kontext inklusiver Lehr-Lernsettings

In inklusiven Lehr-Lernsettings treffen diverse Förderbedürfnisse, Lernausgangslagen und Schülerpersönlichkeiten aufeinander. Ein Unterricht, der auf diese Heterogenität differenziert und beziehungs-sensibel reagiert, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die wegen ihrer Komplexität rasch zu Belastung und Überforderung führen kann. Trautmann und Wischer (2011) warnen vor einer überzogenen Erwartungshaltung. Eine individualisierte, jedes einzelne Kind in den Fokus nehmende Förderung stelle eine pädagogische Idealvorstellung dar.

Das Gefühl beruflicher Überforderung spiegelt sich auch in Befragungen deutscher Lehrkräfte hinsichtlich der Einführung eines inklusiven Schulsystems wider (Amrhein, 2011; Hüfner, 2012). Lehrende geben an, dass sie durch ihre Ausbildung nur unzureichend auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichts vorbereitet worden seien. Zudem seien die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Inklusion nicht erfüllt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch internationale Studien: Lehrkräfte befürchten eine unverhältnismäßige Mehrbelastung (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Forlin & Chambers, 2011). Unzureichende finanzielle und personelle Ressourcen sowie ein Mangel an sonderpädagogischen Aus- und Fortbildungsinhalten werden als größte Hindernisse für die inklusive Unterrichtspraxis angesehen (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Neben diesem hervortretenden Mangel an äußeren Ressourcen wurde auch die Bedeutung interner Ressourcen – in Form von ‚teacher beliefs‘ – untersucht. Im Forschungsfeld der ‚teacher beliefs‘ wurden vielfältige Einstellungskonstrukte unter alternierender Bezeichnung betrachtet, wie z. B. „Überzeugungen“, „Lehrererwartungen“ und „[s]ubjektive Theorien“ (Dann, 2000, S. 79; Pajares, 1992). ‚Beliefs‘ fungieren dabei als kognitive Strukturen, die unsere Wahrnehmung und Weltsicht nachhaltig prägen: Sie ermöglichen eine schnelle Orientierung und Auswahl von Handlungsoptionen und werden sowohl zur nachträglichen Deutung von Situationen als auch zur Prognose zukünftigen Geschehens herangezogen (Pajares, 1992). In Bezug auf inklusionsbezogene Lehrkraftmeinungen liegt ein Fokus des Forschungsinteresses u. a. auf Selbstwirksam-

keitsüberzeugungen sowie Vorstellungen über Behinderungen und die Modifizierbarkeit kognitiver Fähigkeiten. Hierbei zeigt sich, dass Lehrkräfte mit einer höheren unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit der Inklusion positiver gegenüberstehen (Emam & Mohamed, 2011; Malinen et al., 2013). Zudem korrelieren positive Einstellungen zu Kindern mit Förderbedarf und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit adaptiven Unterrichtsmethoden, die Interaktionen von Kindern mit und ohne Behinderung erleichtern (Kuyini & Desai, 2007; David & Kuyini, 2012). Eine weitere einstellungsbezogene Ressource, die Einfluss auf Haltung und Unterrichtshandeln von Lehrpersonen hat, sind subjektive Theorien über Behinderungen und die Veränderbarkeit kognitiver Fähigkeiten. Die jeweilige Einschätzung der Lernkapazität von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Lehrkraft beeinflusst, inwieweit diese bereit ist, den Unterricht an die Bedürfnisse des betroffenen Kindes anzupassen (Fields, 1995; Westwood, 1995). Wenn Behinderung als endogenes pathologisches Defizit konstruiert wird, vernachlässigen die entsprechenden Lehrpersonen die Bereitstellung spezifischer Lernanregungen und tendieren dazu, die Verantwortung für den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von sich zu weisen (Jordan & Stanovich, 2003; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010).

Zudem variieren Lehrkratteinstellungen zur Inklusion bzw. Integration je nach Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Der Einbezug von Kindern mit Autismus, geistigen Behinderungen und Mehrfachbehinderungen in den Regelschulbetrieb wird zumeist sehr skeptisch betrachtet. Auch Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensstörungen und schweren Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens gelten als nur schwer zu integrieren (Amrhein, 2011; Avramidis & Norwich, 2002). Die Unterrichtung von Kindern mit körperlichen Behinderungen, leichten Gesundheits- oder Sprachproblemen in der Regelschule wird hingegen mehrheitlich als unproblematisch angesehen (Praisner, 2003).

2. Kompetenzanforderungen im Kontext inklusiver Lehr-Lernsettings

Wie begegnen Lehrkräfte den Herausforderungen einer inklusiven und damit per definitionem stark heterogenen Lerngruppe? Bezugnehmend auf Weinert (1997) lassen sich vier unterschiedliche Reaktionsformen auf Heterogenität unterscheiden: Die erste „passive Reaktionsform“ besteht im „Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede“ (Weinert, 1997, S. 52) und der Orientierung an einem fiktiven Durchschnittsschüler. Die zweite „substitutive Reaktionsform“ beschreibt das Bemühen, Schülerinnen und Schüler über Förder- und Trainingsmaßnahmen an die Unterrichtsanforderungen anzupassen oder sie durch selektierende „schulorganisatorische Maßnahmen“ (Weinert, 1997, S. 52) spezifischen Lerngruppen und Schulformen zuzuweisen. Sowohl in der passiven als auch der substitutiven Reaktionsform spiegelt sich eine negativ-defizitäre Sicht auf Heterogenität wider (Buholzer, 2011). Ein konstruktiver Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden manifestiert sich in den von Weinert konzeptualisierten „aktiven“ und „proaktiven Reaktionsformen“: Erstere beschreibt die adaptive Anpassung des

Unterrichts an differenzielle Lernvoraussetzungen. Die aktiv reagierende Lehrkraft versucht, „bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken“ (Weinert, 1997, S. 52). Daran anknüpfend zielt die proaktive Reaktionsweise in noch stärkerem Maße auf eine individualisierende Einzelförderung ab.

Theoretische Modelle zur aktiven oder proaktiven Unterrichtsplanung in heterogenen Lerngruppen heben das Wechselspiel diagnostischer und didaktisch-differenzierender Lehrkompetenzen hervor (Kiper, 2008, S. 147): Die formative Diagnostik und kontinuierliche Evaluation stattfindender Lernprozesse stellen hierbei den Ausgangspunkt einer adaptiven Unterrichtsgestaltung dar. In Bezug auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wären unter den diagnostischen und didaktischen Lehrkraftkompetenzen insbesondere auch sonderpädagogische Kenntnisse zu nennen. Wie Unterrichtsinhalte auch in Hinsicht auf sonderpädagogische Förderbedürfnisse aufbereitet werden können, veranschaulichen Kahlert und Heimlich (2012) in ihrem Modell „inklusionsdidaktischer Netze“. Hierbei finden sowohl „lebensweltlich-fachbezogene[] Perspektiven“ als auch sensomotorische, kognitive, sozial-kommunikative und emotionale „Entwicklungsbereiche[]“ (S. 180) Berücksichtigung und Lerngegenstände werden auf unterschiedlich komplexen Repräsentationsstufen zugänglich.

Die vorhergehend explizierten Kompetenzen beziehen sich vor allem auf Aspekte der adaptiv-differenzierenden Aufbereitung von Lerninhalten. Vor dem Hintergrund einer gleichberechtigten sozialen Teilhabe ergibt sich jedoch eine weitere Anforderung an die Institution ‚Schule‘ und die in ihr tätigen Lehrkräfte: Die Schaffung einer sozialen Gemeinschaft und Schulkultur, welche die Unterschiedlichkeit ihrer Mitglieder weniger als Belastung, sondern als Bereicherung betrachtet und Teilhabe ermöglicht (Boban & Hinz, 2003). Der Aufbau tragfähiger, von Wertschätzung und Akzeptanz geprägter Beziehungen wird dabei wiederholt als normative Anforderung an Lehrkräfte im inklusionspädagogischen Kontext formuliert (Löwe, 2014; Heimlich, 2013; Prengel, 2013). Miller (2008) fordert überdies eine auf die persönliche „Reflexion über Gleichheit und Verschiedenheit“ (S. 59) abzielende Kompetenz. Hierunter fallen u. a. die Bewusstmachung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen sowie die damit verbundene Problematik, Unterschiede zu stark zu betonen und in ein kategorisierendes und potenziell stigmatisierendes Denken zu verfallen. Die Reflexion persönlicher Einstellungen sowie des eigenen Unterrichtsverhaltens gilt als eine Schlüsselqualifikation im Bereich der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung (Löwe, 2014). Weitere Kompetenzanforderungen, die im Zuge der Inklusion formuliert werden, betreffen u. a. die multiprofessionelle Zusammenarbeit (Cheney & Barringer, 1995; Prengel, 2013).

Wie referiert, existieren in Bezug auf Lehrkompetenzen in inklusiven und heterogenen Lerngruppen vielfältige theoretische Modellvorstellungen (vgl. auch Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2012) und normative Forderungen, die intuitiv zugänglich und augenscheinvalid sind, deren empirische Validierung jedoch oft noch aussteht. Allerdings wurden einige Kompetenzbereiche und unterrichtliche Strategien empirisch überprüft. So war das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) Gegenstand eines aufwendigen Forschungsprojektes, das qualitative

wie auch quantitative methodische Zugänge kombinierte. Hierbei definieren Beck et al. (2008) „adaptive Lehrkompetenz“ als „Fähigkeit einer Lehrperson [...], ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen“ (S. 47). Die adaptive Lehrkompetenz umfasst vier sich gegenseitig beeinflussende Dimensionen: Sachkompetenz, diagnostische und didaktische Kompetenz sowie die Klassenführungskompetenz. Im Rahmen der empirischen Validierung der postulierten Lehrkraftkompetenzen zeigten sich u. a. folgende Ergebnisse: Insbesondere in leistungsheterogenen Klassen trug die adaptive Lehrkompetenz der Lehrkraft zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bei. Die durchgeführte Intervention zur Steigerung der adaptiven Lehrkompetenz schlug sich in einer Verbesserung der adaptiven Unterrichtsplanung auf Lehrerseite sowie erhöhten Testleistungen auf Schülerseite nieder (Beck et al., 2008).

In Hinblick auf die Förderung einer konstruktiven Peer-Unterstützung durch die Lehrkraft wurde der Einsatz kooperativer Lernformen, z. B. in Form von Peer-Tutoring, in inklusiven Lerngruppen empirisch überprüft (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Mitchell, 2014). Diesbezüglich verweisen Studien auf sowohl kognitiv als auch sozial förderliche Effekte peer-mediierter Lernformen (vgl. u. a. Kamps, Barbetta, Leonard & Delquadri, 1994; McMaster & Fuchs, 2002).

Hinsichtlich der empirischen Validierung von Lehrkraftkompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sei weiterhin auf eine Langzeitstudie im Auftrag des britischen Bildungsministeriums verwiesen (Siraj-Blatchford et al., 2011). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Unterricht an Schulen beobachtet, die unterschiedlich erfolgreich hinsichtlich der erzielten Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler, auch derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, waren. Als Maß der Schulleffektivität diente u. a. die Leistungsentwicklung der Lernenden in standardisierten Sprach- und Mathematiktests. Die Studie verweist auf folgende, günstige Lehrkraftkompetenzen bzw. unterrichtliche Strategien: (1) organisationale Kompetenzen, (2) die Schaffung eines positiven Klassenklimas, (3) die Personalisierung bzw. Individualisierung der Lehre, (4) dialogisches Lernen und Lehren und (5) die sinnvolle Nutzung des Klassenplenums (Siraj-Blatchford et al., 2011; vgl. auch Mitchell, 2014).

3. Herausforderung ‚Inklusion‘ – Eine empirische Untersuchung der Sichtweisen angehender Lehrerinnen und Lehrer

Wie vorhergehend referiert, stellen Kompetenzen der Lehrkraft – z. B. im diagnostischen und didaktischen Bereich, aber auch in Bezug auf den Beziehungsaufbau – maßgebliche Elemente einer inklusiven Unterrichtskultur dar (vgl. auch Fischer, 2014; Winter, 2006). Darüber hinaus bilden potenzialorientierte Sichtweisen auf Schülerinnen und Schüler sowie das persönliche Selbstwirksamkeitserleben wichtige interne Ressourcen für Lehrpersonen in inklusiven Lehr-Lernsettings. In der nachfolgend vorgestellten Fragebogenerhebung unter Lehramtsstudierenden stehen daher folgende Fragen im Fokus:

- Wie hängen Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektive Theorien über Befähigung und Behinderung mit Einstellungen zur schulischen Inklusion zusammen?
- Bestehen Unterschiede in der emotionalen Reaktion von Lehramtsstudierenden in Hinblick auf unterschiedliche Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs?
- Welche Ideen haben Studierende, um individuell auf Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen einzugehen, und welche Kompetenzanforderungen in Bezug auf inklusive Unterrichtssettings nehmen sie wahr?

3.1 Methode

Die Fragebogenkonstruktion orientierte sich an Studien zur Einstellungsforschung im Bereich der Inklusion bzw. Integration sowie an bereits existierenden deutsch- und englischsprachigen Erhebungsinstrumenten (vgl. u. a. Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007). Hierbei wurde vor allem auf Items des von Amrhein (2011) eingesetzten Fragebogens sowie die von Kopp (2009) konzeptualisierten Skalen „inklusive Überzeugung“ und „Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern“ zurückgegriffen. Die Auswahl der Items zur Messung differenzierter Einstellungskomponenten erfolgte auf Basis bisheriger themenrelevanter Untersuchungen (vgl. u. a. Avramidis & Norwich, 2002; Ruijs & Peetsma, 2009). Die jeweils erfassten Facetten inklusiver Einstellungen beleuchteten die angenommene Güte der kognitiven und sozio-emotionalen Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im inklusiven Unterricht, die Möglichkeiten der Individualisierung sowie die erwarteten Auswirkungen der Inklusion auf die Unterrichtsqualität und das soziale Lernen. Zudem wurden Befürchtungen in Bezug auf schulische Inklusion erhoben. Diese bezogen sich u. a. auf eine mögliche Erhöhung der Arbeitsbelastung und die Sorge, aufgrund von Zeitdruck oder mangelnder Expertise keine adäquate Förderung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitstellen zu können. Weiterhin erfolgte eine sprachliche Angleichung differierender Ausdrücke in den Originalskalen (z. B. hinsichtlich der Verwendung der Termini „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „Behinderung“). Daneben fokussierte die Untersuchung auf subjektive Fähigkeits- und Begabungstheorien (Dweck & Leggett, 1988) sowie Vorstellungen von Behinderung (Jordan et al., 2010). Zur Erfassung unterschiedlicher Behinderungsverständnisse erfolgte eine Eigenentwicklung deutschsprachiger Items, die sich inhaltlich eng an Jordan und Stanovich (2003) anlehnten. Die in Teilen neu konzipierten Skalen wurden sowohl faktorenanalytisch als auch hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft. Exemplarische Items und die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen finden sich in Tabelle 1. Das Befragungsinstrument umfasste vor allem geschlossene Antwortformate, wobei die Befragten ihre Zustimmung auf mehrstufigen Likertskalen angeben sollten. Die Antwortskalen waren – in Anlehnung an die zugrunde liegenden Originalskalen – vier- bis sechsstufig. Auf eine Mittelkategorie („stimme teilweise zu“) wurde hierbei bewusst verzichtet, da die Antwortenden zu einer expliziten Stellungnahme bewegt werden sollten (Bühner, 2011).

Skala	Beispielitem	Interne Konsistenz Cronbach's α
Selbstwirksamkeit hinsichtlich adaptiver Unterrichtsgestaltung (10 Items; Antwortformat 4-stufig)*	„Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.“	.81
Befürchtungen in Bezug auf inklusiven Unterricht (8 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Die Arbeitsbelastung der Regelschullehrer steigt, wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse sind.“	.79
Subjektive Fähigkeitstheorie: Annahme veränderlicher Fähigkeiten (5 Items; Antwortformat 6-stufig)	„Die Schüler haben es in der Hand, ihre Fähigkeiten zu verbessern.“	.68
Subjektive Begabungstheorie: Annahme veränderlicher Begabung (6 Items; Antwortformat 6-stufig)	„Die Begabung von Schülern ist eine Eigenschaft, die sie nur wenig verändern können.“ (negativ gepolt)	.87
Ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis (12 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Menschen mit Behinderung sind vor allem durch ein wenig behindertengerechtes Umfeld beeinträchtigt.“	.73
Kognitive Förderung (8 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Der gemeinsame Unterricht bietet für das Kind mit Behinderung mehr Anregung und Förderung als in einer Klasse der Förderschule.“	.89
Sozio-emotionale Förderung (5 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden sich in der Regelklasse allein und ausgeschlossen fühlen.“ (negativ gepolt)	.84
Möglichkeiten der Individualisierung (7 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Jeder Unterrichtsinhalt kann so aufbereitet werden, dass auch Kinder mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus jeweils einen angemessenen Lernzuwachs erzielen.“	.86
Unterrichtsqualität im inklusiven Unterricht (8 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Die Unterrichtsqualität steigt, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert sind.“	.86
Soziales Lernen im inklusiven Unterricht (4 Items; Antwortformat 4-stufig)	„Die Inklusion fördert wünschenswertes Sozialverhalten bei allen Kindern.“	.83

Anmerkung. * Antwortskalen von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme völlig zu“ (4 bzw. 6).

Tab. 1: Übersicht über verwendete Skalen und Beispielitems

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage bezüglich der Anregungen der Studierenden hinsichtlich einer inklusiven Individualförderung wurde jeweils eine qualitativ-offene Zugangsweise gewählt. Hierzu wurden fünf Fallvignetten im Umfang von circa 140 Worten formuliert, die Kinder im Alter von acht bis neun Jahren mit spezifischen pädagogischen Förderbedürfnissen beschrieben. Jede Vignette verwies sowohl auf die Interessen und Stärken des jeweiligen Schülers (z. B. Begeisterung für Fußball) als auch auf seine Probleme und Schwächen im sozio-emotionalen oder kognitiven Bereich (z. B. eingeschränkte Merkfähigkeit). Das erste Fallbeispiel bezog sich auf einen Jungen, der deutliche Symptome einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zeigte, das zweite auf ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. Weiterhin wurde ein im Rollstuhl sitzender Schüler mit

rein körperlicher Einschränkung beschrieben sowie ein Junge mit ausgeprägten Defiziten in schulischen Leistungen und besonderem Förderbedarf im Bereich „Lernen“. Die fünfte Vignette stellte ein Kind mit autistischen Zügen dar. Die Fallbeispiele basierten auf theoretischen Beschreibungen der Charakteristika ausgewählter sonderpädagogischer Förderbedürfnisse in der Literatur (vgl. u. a. Petermann & Petermann, 2006). Die Weiterentwicklung erfolgte im Austausch mit an der Universität Münster im Bereich der Pädagogik tätigen Wissenschaftlern sowie einer berufspraktisch erfahrenen Sonderpädagogin. Nach Lektüre der Fallbeispiele sollten sich die Studierenden vorstellen, den jeweiligen Schüler selbst in einer dritten Grundschulklasse inklusiv zu unterrichten. Diesbezüglich auftretende emotionale Reaktionen, wie Anspannung, Hilflosigkeit, Unzufriedenheit und Pessimismus, waren einzuschätzen und Vorschläge zur individuellen Förderung zu generieren. Durch die Entwicklung eigener Förderideen konnten Komponenten der adaptiven Lehrkompetenz zumindest auf theoretischer Ebene erfasst werden. Zudem wurden inklusive Einstellungen in Bezug auf spezifische Fallbeispiele, die differierende pädagogische Bedürfnisse widerspiegeln, erhoben. Dies stellt eine qualitative Vertiefung zu den im ersten Teil erfassten allgemeineren inklusionsbezogenen Einstellungskomponenten dar. Zur Bearbeitung des Fragebogens standen 65 Minuten zur Verfügung, wobei der erste Teil im geschlossenen Antwortformat in circa 20 Minuten erledigt war. Weitere 45 Minuten entfielen auf die Bearbeitung der Fallbeispiele.

Insgesamt nahmen 66 Studierende des Regelschullehramtes an der durchgeführten Querschnittserhebung teil. Sie wurden im Rahmen von zwei im Wintersemester 2013/2014 stattfindenden Seminaren des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Münster rekrutiert. Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 20 und 36 Jahren ($M = 24.22$; $SD = 3.33$). In der Stichprobe waren diverse Fächerkombinationen und unterschiedliche Lehramtsformen für Grundschulen, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien und Gesamtschulen vertreten. Bei einer durchschnittlichen Anzahl von sechs Studiensemestern befanden sich 53 Prozent der Befragten auf Bachelor- und 47 Prozent auf Masterniveau. Frauen waren mit 84.8 Prozent überrepräsentiert. Die quantitativ-statistischen Analysen der geschlossenen Fragebogenitems wurden mithilfe von SPSS (Version 22) durchgeführt. Die zu den Fallbeispielen geäußerten, freien Antworten wurden in Anlehnung an die „inhaltliche Strukturierung“ nach Mayring (2010, S. 98) ausgewertet. Hierbei erfolgte eine deduktive Kategorienbildung ausgehend vom theoretischen Konzept der adaptiven Lehrkompetenz und ihrer Subfacetten (Klassenführungscompetenz, didaktische und diagnostische Kompetenz sowie Sachkompetenz) nach Beck et al. (2008). Äußerungen der Studierenden, die sich auf die genannten Kompetenzbereiche bezogen, wurden systematisch extrahiert und den Kategorien zugeordnet. Eine Erweiterung des theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystems erfolgte durch induktiv aus dem Antwortmaterial erschlossene Kernthemen. Durch die Ermittlung der Nennungshäufigkeiten einzelner Antwortkategorien wurden zudem „quantitative Analyseschritte“ miteinbezogen (Mayring, 2010, S. 51).

3.2 Ergebnisse

Die Befragungsergebnisse werden zunächst deskriptiv beschrieben, bevor Korrelationen und Unterschiede in den emotionalen Reaktionen der Studierenden auf unterschiedliche Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachtet werden. Abschließend erfolgt eine strukturierte Zusammenfassung und Häufigkeitsdarstellung der Vorschläge zur kognitiven und sozio-emotionalen Individualförderung.

Deskriptive Analysen

Ihre Selbstwirksamkeit als Lehrkraft hinsichtlich der Gestaltung adaptiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen schätzen die befragten Studierenden als mittelmäßig ein ($M = 2.66$; $SD = .40$). Den „Befürchtungen in Bezug auf den inklusiven Unterricht“ stimmen sie eher zu ($M = 3.19$; $SD = .46$). Hinsichtlich ihrer subjektiven Fähigkeitstheorien gehen sie von einer hohen Veränderbarkeit von Fähigkeiten ($M = 5.08$; $SD = .49$) aus, was in abgeschwächter Form auch auf die Annahme veränderlicher Begabungen zutrifft ($M = 4.13$; $SD = .80$). Der Auffassung, dass es „Möglichkeiten der Indivi-

Skala	Skalenmittelwert (M)	Standardabweichung (SD)
Selbstwirksamkeit hinsichtlich adaptiver Unterrichtsgestaltung (4-stufig)*	2.66	.40
Befürchtungen in Bezug auf inklusiven Unterricht (4-stufig)	3.19	.46
Subjektive Fähigkeitstheorie: Annahme veränderlicher Fähigkeiten (6-stufig)	5.08	.49
Subjektive Begabungstheorie: Annahme veränderlicher Begabung (6-stufig)	4.13	.80
Ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis (4-stufig)	2.65	.32
Kognitive Förderung (4-stufig)	2.43	.54
Sozio-emotionale Förderung (4-stufig)	2.93	.62
Möglichkeiten der Individualisierung (4-stufig)	3.09	.50
Unterrichtsqualität im inklusiven Unterricht (4-stufig)	2.90	.52
Soziales Lernen im inklusiven Unterricht (4-stufig)	3.58	.48

Anmerkung. * Antwortskalen von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme völlig zu“ (4 bzw. 6).

Tab. 2: Übersicht über deskriptive Kennwerte der erhobenen Skalen

dualisierung“ zur erfolgreichen Realisierung inklusiven Unterrichts gibt, stimmen die Befragten eher zu ($M = 3.09$; $SD = .50$). Darüber hinaus werden vor allem Vorteile in Bezug auf das „soziale Lernen im inklusiven Unterricht“ erwartet ($M = 3.58$; $SD = .48$). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die deskriptiven Kennwerte weiterer Skalen.

Korrelative Zusammenhänge

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den Befürchtungen bezüglich des inklusiven Unterrichts ($r = -.40$; $p < .01$). Positive Korrelationen bestehen hingegen zwischen der berichteten Selbstwirksamkeit und proinklusiven Einstellungsfaktoren, wie der Annahme einer hochwertigen „kognitiven Förderung“ von Kindern mit spezifischem Förderbedarf ($r = .43$; $p < .01$), guten Individualisierungsmöglichkeiten ($r = .58$; $p < .01$) und einer allgemein hohen Unterrichtsqualität ($r = .47$; $p < .01$) im inklusiven Unterricht. Zudem geht die Annahme veränderlicher Schülerfähigkeiten und Begabungen mit positiveren Einstellungen zur Inklusion einher. Die entsprechenden Einzelkorrelationen sind Tabelle 3 zu entnehmen. Auch ein ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis korreliert negativ mit „Befürchtungen in Bezug auf inklusiven Unterricht“ und positiv mit den betrachteten Facetten proinklusive Einstellungen (vgl. Tab. 3). Die entsprechenden Korrelationen verweisen zum Großteil auf mittlere ($r > .30$) bis hohe ($r > .50$) Effekte.

Emotionsratings in Bezug auf die Fallvignetten

Im Hinblick auf die Emotionsratings über alle fünf Fallvignetten hinweg lässt sich konstatieren, dass die Studierenden der Inklusion der beschriebenen Schüler insgesamt eher

Betrachtete Facetten inklusiver Einstellungen ↓	Selbstwirksamkeit hinsichtlich adaptiver Unterrichtsgestaltung	Annahme veränderlicher Fähigkeiten	Annahme veränderlicher Begabung	Ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis
Befürchtungen in Bezug auf inklusiven Unterricht	-.40**	n. s.	-.40**	-.37**
Kognitive Förderung	.43**	.37**	.57**	.47**
Sozio-emotionale Förderung	n. s.	n. s.	.22 ^a	.38**
Möglichkeiten der Individualisierung	.58**	.46**	.27*	.50**
Unterrichtsqualität	.47**	.37**	.42**	.59**
Soziales Lernen	.21 ^a	.35**	n. s.	.31*

Anmerkungen. ** $p < .01$; * $p < .05$; ^a $p < .10$ (jeweils: 2-seitig signifikant); n. s. = nicht signifikant.

Tab. 3: Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen ausgewählter Facetten inklusiver Einstellungen mit den Selbstwirksamkeitserwartungen, subjektiven Fähigkeits- und Begabungstheorien sowie einem ökosystemisch-potenzialorientierten Behinderungsverständnis

positiv bis neutral gegenüberstehen ($M = 2.74$; $SD = .48$, wobei geringere Werte positivere Emotionen indizieren). In Abhängigkeit vom jeweiligen Fallbeispiel variieren allerdings die emotionalen Reaktionen. Die Vorstellung, das im Rollstuhl sitzende Kind in die Klasse zu inkludieren, geht dabei mit dem geringsten Ausmaß negativer Emotionen einher ($M = 1.71$; $SD = .54$). Die Fallbeispiele des Kindes mit deutlich autistischen Zügen ($M = 3.15$; $SD = 0.79$) und des Schülers mit ADHS-Symptomatik ($M = 3.04$; $SD = .62$) lösen bei den Befragten hingegen negativere Emotionen aus. Die emotionalen Reaktionen auf die Inklusion von Kindern mit spezifischem Förderbedarf im Bereich „Lernen“ ($M = 2.86$; $SD = .72$) und „geistige Entwicklung“ ($M = 2.95$; $SD = .89$) liegen im mittleren Bereich.

Die deskriptiven Unterschiede in den emotionalen Bewertungen der Fallvignetten wurden interferenzstatistisch geprüft. Eine univariate Varianzanalyse (ANOVA) verwies auf das Vorliegen signifikanter Unterschiede ($F(14, 256) = 61.83$, $p < .01$, $\eta^2 = .49$). Anschlussverfahren mit Bonferroni-Adjustierung bestätigten: Die Fallvignette des Kindes mit rein körperlicher Behinderung geht mit den positivsten Emotionen einher und unterscheidet sich hochsignifikant von den verbleibenden Falldarstellungen ($p < .001$).

Vorschläge zur kognitiven und sozio-emotionalen Förderung

Zur systematischen Analyse werden die Ideen der Studierenden zur kognitiven und sozio-emotionalen Förderung der in den Fallvignetten beschriebenen Kinder zu thematischen Kategorien zusammengefasst. Die entsprechenden Kategorien orientieren sich an der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) und werden durch weitere aus den Daten induktiv erschlossene Kernthemen komplettiert. Die Antworten beziehen sich hauptsächlich auf die Klassenführungs kompetenz sowie auf die didaktische Kompetenz. Ferner nimmt die Etablierung von Peer-Unterstützung eine entscheidende Rolle ein. Die Anzahl der Nennungen in den am häufigsten angesprochenen Kategorien ist in Tabelle 4 für jedes Fallbeispiel separat aufgeführt. Hierbei ist zu beachten, dass die Befragten teilweise mehrere Anregungen aus einer oder unterschiedlichen Kategorien anführten. Aufgrund dieser Mehrfachnennungen liegen einige Nennungshäufigkeiten über der Teilnehmerzahl von 66.

Klassenführungs kompetenz

Im Fall des Jungen mit ADHS-Symptomatik und impulsiv-oppositionellem Verhalten (Fallbeispiel 1) werden vermehrt Maßnahmen der Klassenführung vorgeschlagen: Hierbei steht die positive Verstärkung erwünschten Verhaltens durch Lob, materielle Belohnungen und Token-Systeme im Fokus (22 Nennungen). Zudem regen die Studierenden Maßnahmen der Stimulus-Kontrolle an, wie eine ablenkungsarme Raumgestaltung oder einen Sitzplatz direkt am Pult (elf Nennungen). Auch das Aufstellen und das Besprechen von Regeln stellen einen Schwerpunkt im ersten Fallbeispiel dar (sieben Nennungen). Ermahnungen und Konsequenzen bei Störverhalten finden selten explizit Erwähnung. Bezüglich verbaler Ermahnungen zeigen sich überdies unterschiedliche Einstellungen der angehenden Lehrkräfte: Einige plädieren für eine konsequente Umsetzung der Klassenregeln und das Setzen deutlicher Grenzen, andere wiederum erachten eine

	Beschriebener Förderbedarf					Anzahl der Nennungen insgesamt
	FB 1: Soziale und emotionale Entwicklung	FB 2: Geistige Entwicklung	FB 3: Körperliche, motorische Entwicklung	FB 4: Lernen	FB 5: Komplexer Förderbedarf bei Autismus	
Klassenführung						
Subfacetten:						
Positive Verstärkung, u. a. verbales Lob, Tokensysteme oder materielle Belohnungen	22	6	4	8	3	43
Stimulus-Kontrolle	11	–	–	–	16	27
Klassenregeln	7	–	1	–	4	12
Klassenführung insgesamt	40	6	5	8	23	82
Didaktik						
Subfacetten:						
Individualisierung, Differenzierung, Anpassung der Instruktion	29	47	1	48	14	139
Interessensbezug und Stärkenförderung	21	16	16	11	7	71
Didaktik insgesamt	50	63	17	59	21	210
Etablierung von Peer-Unterstützung	20	19	41	18	8	106

Anmerkung. Dargestellt werden nur die Kompetenzkategorien mit den häufigsten Nennungen; Mehrfachnennungen waren möglich.

Tab. 4: Nennungshäufigkeiten von Vorschlägen zur inklusiven Individualförderung, nach Fallbeispielen (FB) und Kompetenz-Kategorien geordnet

„nicht zu häufige“ Ermahnung als sinnvoll. Der explizite Bezug zur Klassenführung erfolgt in den anderen Fallbeispielen in geringerem Umfang. Eine Stimulus-Kontrolle durch die Schaffung klarer Strukturen und Ordnung sowie die Vermeidung von Lärm (16 Nennungen) werden für den Umgang mit dem Kind mit autistischen Zügen gehäuft angeregt.

Didaktische Kompetenz

Die Mehrzahl der eingebrachten Vorschläge thematisiert didaktische Aspekte. Insbesondere in Bezug auf die Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung“ und „Lernen“ verweisen die Studierenden auf eine individualisierende und differenzierende Didaktik (47 bzw. 48 Nennungen). Kurze, einfach verständliche Aufgabenformulierungen und

der anschaulich-spielerische Charakter des Lernmaterials finden Berücksichtigung. Während einige Vorschläge bereits konkrete Anregungen umfassen (z. B. bildliches Material und Symbole zur Übung der Phonem-Graphem-Korrespondenz), werden andere in allgemeinen Schlagwörtern formuliert (z. B. „individuelle Förderung“). Zur Fallvignette des Jungen mit autistischen Zügen äußern die Befragten insgesamt weniger Vorschläge zur differenzierenden Unterrichtsadaption (14 Nennungen). Bezüglich des Kindes mit körperlicher Behinderung werden zumeist keine besonderen methodisch-didaktischen Anpassungen als notwendig erachtet.

Der Interessensbezug von Aufgaben oder die Förderung der Schüler hinsichtlich ihrer Stärken spiegeln sich – übergreifend über alle Fallbeispiele – in vielen Antworten wider (7 bis 21 Nennungen). Die entsprechenden Vorschläge reichen von Aufgaben mit Bezug zum Fußball bis hin zur Teilnahme an interessensbezogenen Wettbewerben.

Diagnostische und Sachkompetenz

Wenn überhaupt auf diagnostische Aspekte eingegangen wird, dann ist eher von einer extern durchgeführten Diagnosestellung auszugehen, wie sich in der Aussage „auf ADHS testen lassen“ andeutet (0 bis 2 Nennungen pro Fallbeispiel). Die Bedeutung der Sachkompetenz thematisieren die Befragten lediglich dahingehend, dass sie zusätzliches sonderpädagogisches Fachwissen benötigten.

Etablierung von Peer-Unterstützung

Als ein weiterer, gehäuft genannter Faktor im Rahmen der inklusiven Unterrichtsgestaltung kristallisiert sich die Peer-Unterstützung heraus (106 Nennungen). Die Differenziertheit der Interventionsvorschläge variiert dabei deutlich, von einem nicht weiter ausgeführten Verweis auf „Gruppenarbeit“ bis hin zu Lernpartnerschaften, Helfersystemen und einer Kultur gegenseitiger Rücksichtnahme. Wiederholt wird auf die Relevanz einer aktiven sozialen Einbindung der beschriebenen Kinder hingewiesen.

Personelle Ressourcen und ergänzende Maßnahmen

Der Wunsch nach personeller Unterstützung im Unterricht wird bei allen Fallbeispielen deutlich (jeweils 14 bis 18 Nennungen). Die Befragten regen insbesondere den Einsatz eines Sonderpädagogen oder einer zusätzlichen Lehrkraft an. Weitere Vorschläge zur Individualförderung umfassen u. a.: Rückzugsmöglichkeiten, Elterngespräche, die Beratung mit Kollegen und durch sonderpädagogische Fachkräfte, unterrichtsergänzende Fördermaßnahmen (z. B. Konzentrationstrainings, Nachhilfe) und Therapieangebote.

Sichtweisen auf unterschiedliche Behinderungen und Normalitätskonstrukte

In den Kommentaren der Studierenden spiegelt sich eine positive Sicht auf den Schüler mit rein körperlicher Beeinträchtigung wider: Ein „Kind mit den beschriebenen schulischen Fähigkeiten [könne] der Klasse in sozialer Hinsicht nur Gutes bringen“. Auffällig ist, dass einige Studierende – im Kontrast zu den anderen Fallvignetten – explizit darauf verweisen, dass den anderen Kindern zu vermitteln sei, dass ihr Mitschüler mit körperlicher Behinderung „eigentlich ein ganz normaler Junge ist“.

In Bezug auf die Inklusion der beschriebenen Kinder mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“ und „Autismus“ äußern einige Studierende Überforderungserleben sowie den Wunsch nach externer Unterstützung und Weiterbildungen.

3.3 Diskussion

In Übereinstimmung mit den eingangs referierten Befunden, konnte die vorliegende Studie zeigen, dass Lehramtsstudierende mit höherer Selbstwirksamkeit der Inklusion positiver gegenüberstehen. Ferner können die Annahme veränderbarer Fähigkeiten und Begabungen sowie ein ökosystemisch-potenzialorientiertes Behinderungsverständnis als einstellungsbezogene Ressourcen betrachtet werden, die proinklusive Haltungen begünstigen.

Hinsichtlich der zu imaginierenden Unterrichtung von Kindern mit differierenden sonderpädagogischen Förderbedürfnissen unterschieden sich die emotionalen Reaktionen der Studierenden signifikant. Während die Inklusion des Schülers mit körperlicher Behinderung als weitgehend unproblematisch eingestuft wurde, bestand eine kritischere Sichtweise in puncto Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten oder intellektuellen Beeinträchtigungen. Über die einzelnen Fallvignetten hinweg war eine eher positive bis neutrale affektive Reaktion bzgl. der Inklusion der beschriebenen Kinder zu konstatieren. Methodenkritisch ist jedoch festzuhalten, dass Effekte der sozialen Erwünschtheit die Studierenden davon abgehalten haben könnten, negativere Emotionen anzugeben. Ferner ist zu berücksichtigen, dass sich Lehramtsstudierende und praktisch tätige Lehrkräfte in Bezug auf ihre inklusionsbezogenen Einstellungen unter Umständen deutlich unterscheiden könnten. Einerseits ist es denkbar, dass praktisch tätige Lehrpersonen bereits Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sammeln konnten, hierüber eine erhöhte Selbstwirksamkeit und insgesamt positivere Einstellungen zur Inklusion entwickelt haben. Andererseits kann ebenso vermutet werden, dass Lehrkräfte vermehrt mit Erfahrungen beruflicher Überforderung in heterogenen Lerngruppen konfrontiert wurden und daher auf mögliche Restriktionen des gemeinsamen Lernens im schulischen Alltag fokussieren. Die Eruiierung möglicher Einstellungsunterschiede von Lehrkräften in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

Zur Förderung von Kindern mit spezifischen Förderbedürfnissen generierten die Befragten zahlreiche Vorschläge, welche sich bezüglich ihres Grades an Konkretisierung jedoch deutlich unterschieden. Im Rahmen des Lehramtsstudiums erscheint es daher wünschenswert, Schlagwörter wie „individuelle Förderung“ oder „Individualisierung“ praxisbezogen zu konkretisieren. Was bedeutet „Individualisierung“ und „Differenzierung“ im Hinblick auf spezifische Förderbedürfnisse? Ist darunter z.B. eine kleinschrittig-sequenzierte Aufgabenstellung zu verstehen, die freie Arbeit an selbstgewählten Themen oder die Nutzung von Piktogrammen? Thematisch korrespondierten die generierten Förderideen zum Teil mit den Facetten der adaptiven Lehrkompetenz nach

Beck et al. (2008). Viele Interventionsvorschläge betrafen die Klassenführungskompetenz und die didaktische Kompetenz. Die vergleichsweise geringere Anzahl didaktischer Anregungen zum Fallbeispiel des Jungen mit deutlich autistischen Zügen könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Angemessenheit entsprechender Adaptionen von den angehenden Regelschullehrkräften nur in begrenztem Maße einzuschätzen ist. Entsprechend wurde die Bedeutung sonderpädagogischen Fachwissens wiederholt unterstrichen. Korrespondierend mit inklusionspädagogischen Ansätzen der Unterrichtsgestaltung (Büttner et al., 2012; Mitchell, 2014), hoben die Studierenden die Bedeutung der Peer-Unterstützung und sozialen Einbindung als wesentliche Elemente einer inklusiv-individuellen Förderung hervor.

Eine Bezugnahme auf die von Beck et al. (2008) postulierte „diagnostische Kompetenz“ war nur indirekt und vereinzelt festzustellen. Insbesondere erfolgte kein Verweis auf einen „Rückkopplungskreislauf“ (Beck et al., 2008, S. 166) zwischen diagnostischer und didaktischer Kompetenz. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Individualförderung sind eine Diagnose von Lernausgangslagen und sozio-emotionalen Bedürfnissen sowie eine darauf aufbauende, formative Unterrichtsgestaltung jedoch essenziell. Idealerweise könnte die Verknüpfung diagnostischer und didaktischer Kompetenzen in supervidierten Praktika bereits während des Studiums trainiert werden. In Bezug auf eine realistisch-potenzialorientierte Einschätzung der jeweiligen Lern- und Entwicklungskapazitäten von Kindern mit differierenden Lernausgangslagen erscheint die Vermittlung spezifischer förderpädagogischer Kenntnisse wesentlich, ebenso wie die bewusste Reflexion subjektiver Theorien über Begabung und Behinderung. Wie in der Literatur hervorgehoben, erweisen sich subjektive Theorien als relativ veränderungsresistent. Die Vermittlung formalen Wissens z. B. in der Lehrerausbildung zieht nur selten nachhaltige Modifikationen nach sich (Dann, 2000; Pajares, 1992). Weiterhin ist die mögliche Diskrepanz zwischen ‚subjektiven Theorien‘ bzw. anderweitigen Konstrukten der Lehrerkognitionsforschung und dem tatsächlichen Lehrerhandeln zu beachten (Wahl, 2013). Um eine verhaltenswirksame Veränderung kognitiver Strukturen im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung zu erreichen, ist dementsprechend mehr notwendig als eine bloße Wissensvermittlung und die Formulierung normativer Forderungen. Nur über die Bewusstmachung und Reflexion bestehender Überzeugungen, eine Integration neuer Wissensinhalte und Ansichten in bestehende kognitive Schemata sowie ein verhaltensnahes Training alternativer Reaktionsformen können Modifikationen des konkreten Unterrichtshandelns erreicht werden (vgl. u. a. Wahl, 2013).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die befragten Studierenden die Anforderungen eines inklusiven Lehr-Lernsettings vor allem hinsichtlich der Klassenführung und didaktischer Adaptionen antizipieren. Was die Inklusion von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten und komplexen geistigen Förderbedürfnissen angeht, werden vermehrt Belastungen erwartet.

Kritisch zu hinterfragen bleiben die geäußerten Normalitäts-Konstrukte. Während im Fall des im Rollstuhl sitzenden Jungen wiederholt darauf verwiesen wurde, dass er „eigentlich [...] ganz normal[]“ sei, entfielen auf die anderen Fallbeispiele keine derartigen Äußerungen. Anscheinend werden hier implizite Abstufungen in Bezug auf die

Begriffe ‚normal‘ und ‚behindert‘ vorgenommen, wobei bestimmte Formen der Behinderung eher mit subjektiven Norm- und Normalitätsvorstellungen korrespondieren als andere. Im Hinblick auf zukünftige Forschungsprojekte erscheint eine qualitative Eruiierung der Zusammenhänge zwischen subjektiven Normalitätskonstrukten und inklusionsbezogenen Einstellungen interessant. Auch stellt sich die Frage, inwieweit sich Vorstellungen von Normalität durch inklusive Unterrichtserfahrungen oder auch im Zuge einer zunehmenden Expertise hinsichtlich besonderer pädagogischer Förderbedürfnisse verändern.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children With Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Barkowsky, S. (2011). *Die „Inklusive Schule“*. *Gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Sekundarstufe*. Marburg: Tectum.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. überarb. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Buholzer, A. (2011). Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Schule. In R. Schilmöller & C. Fischer. (Hrsg.), *Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen* (S. 45–64). Münster: Aschendorff.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A., & Zobrist, B. (2012). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Wien: LIT.
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/147/139> [29. 04. 2013].
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher Competence, Student Diversity, and Staff Training for the Inclusion of Middle School Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 3(3), 174–182.
- Dann, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 79–108). Opladen: Leske + Budrich.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157–168.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 976–985.

- Fields, B. A. (1995). Teacher Resistance: A barrier to special and remedial education support services. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(2), 13–18.
- Fischer, C., unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Häberlein-Klumpner, R. (2009). Separation – Integration – Inklusion unter problemgeschichtlicher Perspektive. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule – Leben und Lernen mit tendrin* (S. 35–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 11–32). Münster: Waxmann.
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion – Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayerische Schule – Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands*, 65(5), 6–9.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' Personal Epistemological Beliefs About Students With Disabilities as Indicators of Effective Teaching Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x/full> [26.06.2013].
- Kahlert, J., & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamps, D. M., Barbeta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide Peer Tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49–61.
- Kiper, H. (2008). Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 127–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and Teachers' Attitudes and Knowledge of Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching Practices in Ghana. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(2), 104–113.
- Loerman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159.
- Löwe, C. (2014). Schlüsselqualifikationen pädagogischer Professionalität in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Inklusion*, 0(4). <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/198> [18.07.2014].
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices in Three Diverse Countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

- McMaster, K., & Fuchs, D. (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(2), 107–117.
- Miller, S. (2008). Kinder in Armut – reichen allgemeine pädagogische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht aus? In H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 43–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2006). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Göttingen: Hogrefe.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145.
- Prengel, A., unter Mitarbeit von Horn, E. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a. M.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students With and Without Special Educational Needs. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D.-L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K. (2011). *Effective Primary Pedagogical Strategies in English and Mathematics in Key Stage 2: A study of Year 5 classroom practice from the EPPSE 3-16 longitudinal study. Research Report DFE-RR129*. London: Department for Education.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich Jahresheft: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit*, 50–52.
- Westwood, P. S. (1995). Teachers' Beliefs and Expectations Concerning Students With Learning Difficulties. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(2), 19–21.
- Winter, E. C. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91.

Abstract: The present article deals with competencies, perceived strain and external as well as internal resources regarding inclusive educational settings. A questionnaire survey conducted in 2013 and including 66 student teachers is presented. Results indicate that self-efficacy expectation correlates positively with favorable attitudes towards inclusion. Furthermore, student teachers who believe in the changeability of abilities and who have an interactionist view of disability, stressing rather potentials than deficits, have a more positive attitude towards inclusion. Participants regard classroom management, didactic adaptations and the encouragement of supportive peer relations as essential to inclusive education.

Keywords: Inclusion, Teacher Competency, Student Teachers, Self-Efficacy, Attitudinal Resources

Anschrift der Autor_innen

Dipl.-Psych. Henrike Kopmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: henrike.kopmann@uni-muenster.de

Prof. Dr. Horst Zeinz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: horst.zeinz@uni-muenster.de